

Botto, Malena; Cuesta, Carolina

Saberes literarios en algunos modos de leer literatura: Continuidades y tensiones entre la enseñanza literaria en la escuela media y en la universidad

**VII Congreso Internacional Orbis Tertius de
Teoría y Crítica Literaria**

18, 19 y 20 de mayo de 2009

CITA SUGERIDA:

Botto, M.; Cuesta, C. (2009) Saberes literarios en algunos modos de leer literatura: Continuidades y tensiones entre la enseñanza literaria en la escuela media y en la universidad [en línea]. VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, 18, 19 y 20 de mayo de 2009, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3518/ev.3518.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Saberes literarios en algunos modos de leer literatura: continuidades y tensiones entre la enseñanza literaria en la escuela media y en la universidad

Malena Botto (UNLP-CONICET)
Carolina Cuesta (UNLP-UNSAM)

Resumen:

La instancia de pasaje institucional genera tensiones en los modos de leer y concebir lo literario, y en las prácticas de escritura que pretenden dar cuenta de esos conocimientos. Desde una perspectiva cualitativa -que se considera la más ajustada para analizar estas problemáticas- se advierte cómo los ingresantes a las carreras de Letras despliegan lecturas que en buena medida responden a modos de leer institucionalizados y valorados en el ámbito de la escuela media, en un complejo entramado de creencias y tradiciones que, por ejemplo, actualizan la noción de autor como dador de sentido en un texto literario, en tanto saber privilegiado para el conocimiento de la literatura. Sin embargo, esos saberes legitimados por la formación anterior aparecen, en los mismos escritos, puestos en cuestión o tensionados por unas nuevas formas de apropiación de los conocimientos que el Curso de Ingreso está habilitando para los estudiantes. Esas tensiones no estarían mostrando los remanidos “problemas de comprensión y escritura”, sino que estarían dando cuenta de unas resignificaciones de los conocimientos que los alumnos poseen, resignificaciones que a la vez deben encontrar, para su manifestación en la escritura, las formas de un discurso ajeno o en buena medida desconocido, acorde a los modos de legitimación propios de la institución universitaria.

Palabras clave: modos de leer – prácticas de escritura – pasaje institucional – literatura

Planteo del problema

“Qué cosa sea leer, y cómo tiene lugar la lectura, me parece una de las cuestiones más oscuras”, escribió alguna vez Hans Georg Gadamer (1986: 189). Si acordáramos con esta afirmación –y no parece difícil para quienes en todo momento y en distintas instancias nos enfrentamos a la experiencia de la lectura literaria– pretender elaborar un trabajo centrado en las formas como *otros* leen literatura, y hacerlo con honestidad a la vez que con rigor epistemológico, podría aparecer como un ejercicio estéril. No obstante, en esa dirección procura ir este trabajo: nos proponemos indagar, si bien de una manera acotada y provisoria, cómo leen literatura los ingresantes a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la UNLP, y cómo escriben sus lecturas. Para ello tomamos como base una serie de escritos elaborados por alumnos ingresantes, que las autoras seleccionamos de una cantidad mucho mayor que hemos venido recopilando a partir de nuestra tarea en diferentes instancias del Curso de Ingreso –desde el dictado de los talleres hasta la coordinación del proyecto– con vistas precisamente a la realización de una investigación que problematiza ésta y otras cuestiones.¹

¿Por qué querer hacerlo, a pesar de la atendible observación de Gadamer? En primer lugar, porque desde la implementación del Curso de Ingreso a Letras en el año 2005 hemos ideado y sostenido una propuesta que entiende que el pasaje entre la escuela media y los estudios superiores es un campo especialmente problemático,

¹ Este trabajo se inscribe en los primeros avances realizados para el Proyecto de Incentivos a Docentes-Investigadores denominado “Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias de primer año de las carreras de Geografía y Letras”, dirigido por Margarita Papalardo y radicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

como lo dan a entender también los discursos que desde distintos sectores sociales se alzan para señalar el repertorio de “carencias” en los saberes que los estudiantes deberían poseer y no poseen al momento de inaugurar su formación universitaria, y el consecuente repertorio de “falencias” en la escuela media que debería garantizar el dominio de esos saberes y destrezas. Sin desconocer los problemas que presenta la formación secundaria –particularmente en lo que hace a la enseñanza de la literatura y especialmente desde la Reforma de los años 90– la propuesta del Ingreso considera esta instancia de pasaje como un ámbito desde el cual operar sobre la problemática, y procura alejarse de aquellos discursos. Porque, estimamos, sólo han avanzado en la ratificación de un diagnóstico deficitario que desalienta toda posibilidad de intervención, o en la reproducción de alternativas pedagógicas que se sustentan en una concepción técnico-instrumental de los usos de la lengua, desconociendo las tradiciones de las disciplinas y, en un sentido amplio, las formas más evidentes de construcción de los significados socioculturales. En segundo lugar, entendemos que, además de los saberes específicos sobre la literatura o sobre la lengua, aquí se pone en juego la transición entre una institución educativa –la escuela– y otra –la universidad– que tienen modos de producción, circulación y legitimación de los conocimientos que no son homologables, aunque deban ponerse en relación. Los saberes, por lo tanto, no se construyen ni se ponen a prueba “en abstracto” sino en el contexto de estas instituciones con sus particulares requerimientos, y este mismo hecho constituye un “saber” a enseñar o a aprender, algo que debe volverse objeto de reflexión en tanto opera como regulador de las prácticas de lectura y escritura que constituyen, a la vez, las condiciones de posibilidad para la apropiación de cualquier conocimiento nuevo. En este sentido, y en tercer lugar, no podemos desconocer que los docentes de las carreras de Letras nos hemos apropiado, a lo largo de nuestra formación, de unos discursos sobre la literatura que han alcanzado un alto grado de legitimación en el ámbito de la teoría y de la crítica especializada, pero que no se vuelven por ello “naturales” ni operan con la misma legitimidad en otros ámbitos de la vida social. La consideración de esa legitimidad en términos tanto epistemológicos como éticos y políticos, su ratificación o su puesta en tela de juicio por parte de los docentes al momento de enseñar, presenta sin dudas cantidad de matices y complejos aspectos del orden de lo ideológico que demandarían otra investigación. Con todo, es innegable que estos discursos juegan, a nivel institucional y más allá de cada docente, un papel importante en la conformación de los modos de leer que los universitarios pretendemos poner en marcha a la hora de interpretar un texto. Al margen de Gadamer y de las fascinantes conjeturas que podamos urdir en torno del acto de leer, al margen de la compleja trama de significados socioculturales que los sujetos pueden desplegar, las instituciones establecen unos sentidos que, en detrimento de otros, funcionan como atajos por los que atravesar “exitosamente” el oscuro espesor de la lectura.

Consideramos que es a partir de allí que pueden y deben estudiarse las incorporaciones y las resistencias, o las mentadas “dificultades” para incorporar nuevos saberes. No de manera unívoca pero sí relativamente sistematizable, la escuela ratifica unos saberes sobre la literatura que entran en diálogo con una serie de representaciones sobre el hecho literario ampliamente legitimadas en el ámbito social, a la vez que construye otros que le son específicos. Y es frecuente que estos saberes entren en tensión con otros que también son específicos y que conforman los modos de leer y los discursos sobre la literatura que la universidad legitima y demanda. Esto equivale a decir que no todas, pero una parte significativa de las problemáticas que se advierten en las lecturas y escrituras de los ingresantes, está en directa relación con aquello que los ingresantes saben, con los saberes que ya poseen y no meramente con una carencia en sus conocimientos o con la dificultad individual para incorporarlos.

Literatura fuera de cánones, saberes literarios y escritura: el pasaje como cambio epistemológico

Los escritos que hemos elegido para avanzar sobre esta hipótesis constituyen resoluciones de una consigna propuesta en el Curso de Ingreso en el año 2007, y en ellos pueden leerse unos saberes sobre la literatura legitimados por la formación anterior, que aparecen en los propios textos tensionados por nuevas formas de apropiación de los conocimientos que el Ingreso está proponiendo. Esta consigna no contó con un trabajo conceptual previo; de hecho, se solicitó a los alumnos que la realizaran con anterioridad al inicio de los talleres, para discutir sus resoluciones, luego, en esa instancia. Se presentaron dos cuentos de Juan Carlos García Reig: “El extraño caso de los muertos que van al cielo” y “Curados de espanto”,² y a partir de ellos los ingresantes debían elaborar un escrito en el que explicitaran y fundamentaran cuáles eran los rasgos de estilo compartidos por ambos cuentos. La consigna misma aludía al hecho de que García Reig no suele integrar los cánones de la literatura argentina ni en el ámbito escolar ni en la universidad, al presentarlo como un escritor “no consagrado” y del que poco sabemos. De esta manera, se procuraba restringir la posibilidad de anclar las lecturas en relación con los aspectos biográficos o de la obra que los estudiantes pudieran conocer o a los que pudieran acceder de manera sencilla.

En cambio, la apuesta por la noción de estilo como una categoría capital en lo que hace a la configuración de una posición de autor, no sólo se vincula con la propuesta epistemológica del Curso sino que habilita la puesta en diálogo de ciertos saberes literarios que a partir de las investigaciones de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se reconocen como ampliamente compartidos (Bombini 2005 y 2006). La consigna pensada de ese modo propiciaba la puesta en juego, a la vez que la puesta en discusión, de saberes literarios que los alumnos conservan y legitiman (que de hecho, han intervenido en la decisión de estudiar Letras), así como de los gustos basados en ciertos cánones y concepciones de la literatura que también encuentran su legitimación. En estos cánones las formas del humor no suelen participar o bien no suelen concebirse como formando parte de una literatura constituida por procedimientos complejos, que ameritan ser estudiados y explicados mediante operaciones críticas (Fowler 1988). Por otra parte, esas formas del humor habilitan modos de leer en los que puede ponerse de manifiesto el carácter ideológico de las significaciones atribuidas a los textos. Es ese carácter ideológico el que propicia que los estudiantes refieran en sus textos y en sus comentarios, en última instancia, qué es lo que entienden por literatura.

Se trató de generar, entonces, una situación epistemológica por la que los alumnos pudiesen operar una lectura crítica, en vez de una argumentación en sentido más genérico-formal que incluyera sus saberes sobre el autor. Ese tipo de saberes suele reproducir formas históricas de la enseñanza de la literatura que han sido conservadas socialmente en la asignación de sentidos y valores al discurso literario. Sobre todo, la relación fundada por el paradigma historiográfico autor/vida/obra que aparece con sus variantes relativas al “mensaje del autor” o “la literatura como reflejo de la vida del autor”. También, en la resemantización que postula al autor como el sujeto que realiza “una crítica social”, que liga la función social de la literatura casi exclusivamente con una imagen de autor, vinculada a la denuncia de los males sociales, básicamente circunscritos en los medios masivos de comunicación. De hecho, todos estos argumentos aparecen sustentando las lecturas críticas requeridas. Por ejemplo, en los siguientes pasajes del texto de un ingresante:

En este breve bosquejo, podemos sugerir líneas de interpretación sobre la escritura del autor, a saber: su seguridad de la presencia de extraterrestres bajo aspectos humanos (...) Su sarcasmo ante la muerte es evidente, su

² Recogidos en Juan Carlos García Reig (2008: 95-97 y 197-206).

parodia al discurso de la ciencia en uno, y a los medios de comunicación y el gobierno en el otro relato, nos muestran su ironía al respecto.

El alumno autor de este escrito menciona lo que a lo sumo constituirían algunos motivos comunes en los argumentos, que se convierten en la manera privilegiada de caracterizar “la escritura del autor”. Pero, además, esa “escritura” –en términos de la consigna: ese estilo– parece que debe estar ligada de manera “transparente” con las creencias personales de García Reig o con sus posiciones en relación con el gobierno o el discurso de los medios. Esa relación de “transparencia” aparece reforzada en el texto de otra alumna:

En ambos cuentos de García Reig encontramos una serie de similitudes en relación con su escritura, los recursos literarios que utiliza y su género literario. La característica fundamental en sus escritos radica en la crítica a la sociedad actual de la época (...) En mi opinión personal, los personajes son descriptos indirectamente por el autor como personas incultas, o dicho de otro modo, personas carecientes de conocimientos sobre la realidad en la cual se encuentran insertas.

Sin embargo, en este caso aparece también, y por eso citamos el comienzo del texto, la referencia a los “recursos” y al “género literario”. Estas categorías que son propias de la tradición historiográfica escolar –y que hallan continuidad en su solapamiento con la estructuralista hacia los años 60– estarían dando cuenta de una preocupación por focalizar aquello que es propio de los cuentos más allá de las creencias que hallarían su explicación en la “vida del autor”. Luego, el desarrollo argumentativo produce un giro –que se mantiene hasta el final– por el cual la “crítica a la sociedad” vendría a conformar ese “género literario” que se anticipa en la primera frase. Además, en mayor medida que en el ejemplo anterior, hay aquí un problema de selección léxica vinculado con el empleo de retoricismos, problema que en el marco de nuestra investigación aparece fuertemente vinculado con las representaciones que los ingresantes tienen respecto de lo que puede ser un escrito “correcto” en términos de la valoración que pueda hacerse de él ámbito académico, y no necesariamente (o no solamente) con dificultades en la escritura de índole más general.³

Pero volviendo a lo anterior, nos interesa recalcar que en la mayoría de los escritos se advierte la preocupación por centrarse en las peculiaridades de aquello que los estudiantes pueden concebir como “rasgos de estilo”, sea a partir de su formación escolar o de otros saberes igualmente legitimados, y que es notable en general la oscilación –a partir del desplazamiento alentado por la consigna– entre “lo que el autor quiso decir” y “el autor que produce una escritura particular”. Una ingresante anota que García Reig “construye personajes estereotipados, pero los ubica en situaciones no convencionales logrando así un efecto de sátira” y pone de manifiesto, así, una tensión: hay unas situaciones “no convencionales”, que no aparecen precisadas (y se dice que ellas provocan el efecto de sátira que, no se sabe por qué, los personajes estereotipados no podrían crear de por sí). Pero además, recurre a una cita del cuento para fundamentar esta afirmación, y esa cita constituye una explicitación paródica del estereotipo: “Un extraterrestre es, según se sabe, verde, enano y cabezón...”. Lo “no convencional”, entonces, estaría allí vuelto categoría *ad hoc*, que sirve para dar cuenta de lo que se presenta como un punto de fuga respecto de los saberes literarios que esta alumna sí domina y que ingresan en su lectura, pero que no alcanzarían para describir y explicar la singularidad que está leyendo en el cuento. En la instancia de reescritura que el Ingreso habilita, esa misma alumna señalará que “los cuentos están narrados de un modo simple, con oraciones

³ Se trata del problema del “mercado lingüístico” y la “lengua legítima” (Bourdieu 2001).

cortas y un vocabulario que no se esperaría desde una concepción de las Bellas Letras". Si bien categorías como "vocabulario", "oraciones cortas" y "simpleza" no resultarán fácilmente validadas en los estudios literarios que ella irá conociendo en su tránsito por la formación de grado, la autora no renuncia a ellos en tanto poseen un valor explicativo, al mismo tiempo, resulta claro cómo la apropiación de otros saberes sobre la literatura –la referencia a la concepción de las "Bellas Letras"– contribuye a la resignificación de esos momentos de los cuentos donde hallaba una singularidad, es decir, le sirve para avalar su hipótesis en relación con lo "no convencional".

Estas tensiones y desplazamientos, desde la perspectiva cualitativa que guía nuestra investigación, no pueden considerarse "falencias". Al contrario, constituyen sentidos que indican formas de establecer nuevas relaciones con el conocimiento por parte de los alumnos. Los discursos del déficit, insistimos, nos paralizan en la lamentación apocalíptica o nos pueden llevar a pensar la articulación según una lógica "remedial": mejorar la escritura de los ingresantes consiste en ofrecer un repertorio de categorías gramaticales y textualistas que, enseñadas en abstracto podrían, no obstante, operar sobre unas prácticas efectivas que no son vueltas objeto de estudio.⁴ Consecuentemente, leer se reduce a un concepto de "comprensión lectora" que idealiza a los sujetos de las prácticas y que termina por invisibilizar no sólo las complejas dimensiones que esas prácticas efectivas revisten, sino también la existencia de dispositivos y protocolos de lectura sancionados por las instituciones (Botto y Cuesta 2007a; 2007b).

Tomemos un fragmento que cierra el escrito de otra alumna:

El autor utiliza en los dos textos un lenguaje y estilo que deja al descubierto un sello particular, ameno, entendible, reflexivo. A título personal deja algo muy importante, una crítica constructiva que poco a poco va vislumbrándose y despabilando al lector.

A partir de este pasaje pueden ligarse varias cuestiones, imposibles de sistematizar en un mismo nivel de análisis. Por un lado, pareciera que la demanda por explicitar los "rasgos particulares" que hacen al estilo, habilita para los alumnos un trabajo escolar que circunscribe el término "rasgos", desplazándolo hacia la búsqueda de "características" (de ahí la profusión de adjetivaciones). Esas características pueden postular una forma de vincularse incluso con la materialidad del texto, que se manifiesta en la utilización de metáforas topográficas ("adentro de los cuentos", "dentro de los diálogos") o anclajes temporales, que harían a esa búsqueda en un recorrido cronometrado de principio a fin: "a medida que se lee y antes de llegar al final", "en el medio" o, como en este ejemplo, "poco a poco va vislumbrándose...". Estas y otras formas recurrentes dan cuenta de una concepción moderna de la lectura que, tal como señala Roger Chartier (1995), se concretiza en las disposiciones de las voces que explican lo requerido a partir de una lógica de "lo que hay que decir primero" y lo que se debe decir "después" o "antes de concluir". Pero en otro sentido, también, son los saberes sobre la argumentación instalados desde la Reforma de los años 90, que parten de las lingüísticas textualistas y que se montaron sobre los ya históricos que homologan la disposición argumentativa a partes constitutivas de los escritos. Puntualmente, el "principio, nudo y desenlace" o "introducción, desarrollo y conclusión", transpolados en "hipótesis, argumentos y conclusión". Una alumna señala:

⁴ Un reciente ejemplo de esa posición lo constituye la publicación Narvaja de Arnoux, Elvira [dir.] (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Ambos cuentos presentan un estilo simple y directo, reflejado en la falta de grandes descripciones, las frases cortas, sencillas, lo que permite que el relato tenga una mayor fluidez. El modo en que están escritos los primeros párrafos, crean un leve suspenso, que sin embargo se disuelve rápidamente, finalizando con un desenlace que cambia el clima logrado al principio.

Estos usos hacen a unos saberes que también se supone debería integrar una lectura crítica legitimada por la universidad. Y ahora podemos volver al ejemplo anterior, aquel que hacía referencia a la “crítica constructiva que poco a poco va (...) deshabilitando al lector”. El texto de la alumna concluye con esta frase:

El lenguaje, en el terreno de las letras, como lo señalan los eruditos “no es inocente” siempre implica un compromiso entre la fusión que se produce entre autor y lector.

Aquí puede leerse un imaginario de fuerte raigambre que concibe la literatura como un discurso “altamente estimado” al decir de Terry Eagleton (1994: 11-28), y se hace patente en la expresión citada más arriba: “deja algo muy importante”. Pero eso “muy importante” lo deja “a título personal”, es decir, hay otra concepción más directamente vinculada con el orden de la experiencia, por la que el texto literario, su lectura, transforma al lector (en este caso “lo despabila”). A su vez, llama la atención la conexión inmediata de esa afirmación con la sentencia bastante ostentosa que cierra el escrito: lo que se dice de la relación del texto con su lector es lo que “señalan los eruditos”, y la no-inocencia del lenguaje literario tendría que ver fundamentalmente con esa potencial transformación que sólo se produce a partir de una “fusión” o un “compromiso entre” autor y lector. El error en la construcción sintáctica (“un compromiso **entre** la fusión que se produce **entre** autor y lector”) parece estar dando cuenta, más bien, de la búsqueda por aunar en un sentido único unas significaciones complejas y tal vez heterogéneas, que se presentan casi como dilemáticas aunque la autora no resuelva su diferenciación. Según la ambivalencia que explota Michel de Certeau (2007: 178), uno de esos sentidos, el que propicia la “fusión”, parece sustentar una concepción más pasiva de la lectura, acorde con el primero de los sentidos del término “asimilar” que registra el autor francés en sus teorizaciones sobre las prácticas de lectura. “Asimilar” implicaría “volverse parecido a...” aquello que se absorbe. En esta concepción el “compromiso” figurado en el lenguaje vendría sólo por el lado del autor, y se encontraría ratificado por “los eruditos”, los árbitros de la cultura que señalan su existencia. El segundo de los sentidos posibles, indica lo contrario: “asimilar” es volver semejante a uno aquello que se incorpora, hacerlo propio, apropiárselo. El hecho de que la alumna escriba que se trata de “un compromiso entre...” parece sugerir al mismo tiempo esta posibilidad, o por lo menos el hecho de que la lectura es el espacio a través del cual autor y lector negocian unas significaciones posibles, y que la negociación siempre encuentra una mediación, un arbitraje que conviene tener en cuenta.

La opción por lo cualitativo: algunas conclusiones

No nos pasa inadvertido que este recorrido por los textos de los ingresantes y nuestras reflexiones sobre ellos puede haber resultado un tanto escuetos y veloces. Sabemos que hay otras cuestiones susceptibles de ser atendidas en esos mismos textos, que no hemos podido desarrollar en este espacio. Pero entendemos que esto se corresponde en alguna medida con nuestro propósito, es decir, poner en evidencia que en esta instancia de pasaje se ponen en juego cantidad de saberes de distintos órdenes (escolares, socioculturales en un sentido más amplio, representaciones acerca de lo que pueden ser los estudios sobre la literatura en el ámbito universitario).

Y que estas manifestaciones complejas proponen un desafío a los docentes universitarios. La “actividad lectora” por excelencia –y aquí traeremos una vez más a Michel de Certeau– está reservada a los críticos literarios que cuentan con la legitimación necesaria para “separar los textos de su origen” y organizar un espacio que recombina fragmentos y los abre a una pluralidad de significaciones. Fuera de ese ámbito, la actividad de la lectura se nos muestra en gran medida desconocida, y es sumamente difícil rastrear sus huellas cuando sólo podemos reconstruirlas a partir de unas escrituras “todavía mal marcadas”. Entonces, concluimos con de Certeau que “una política de la lectura debe articularse con base en un análisis que, al describir prácticas desde hace mucho efectivas, las hace politizables” (2007: 186).

Bibliografía

Bombini, Gustavo (2005). *La trama de los textos. Problemas de enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, El Lugar.

----- (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Del Zorzal.

Botto, Malena y Cuesta, Carolina (2007a). "El pasaje escuela media-universidad: hacia un replanteo del problema". Norberto Ferré (ed). *Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad. Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas*. San Martín, UNSam Edita, Colección Institucional.

----- (2007b) "Debates acerca de las prácticas de lectura y escritura en el pasaje escuela media-universidad: el caso del Curso de Ingreso a las carreras de Letras de la UNLP" Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Coorganizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y la Escuela de Letras de la Universidad Nacional de Salta. 20, 21 y 22 de septiembre.

Bourdieu, Pierre (2001). *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.

Chartier, Roger (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.

de Certeau, Michel (2007) [1980]. « Leer: una cacería furtiva ». *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana; 178.

Eagleton, Terry (1994) [1983]. "Introducción. ¿Qué es la literatura?". *Una introducción a la teoría literaria*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica; 11-28. Traducción de Esteban Calderón.

Fowler, Alastair (1988). "Género y canon literario". *Teoría de los géneros literarios*. Madrid, Arco/Libros; 95-127.

Gadamer, Hans Georg (1996). "Filosofía y Literatura". *Estética y hermenéutica*, Madrid, Tecnos.

García Reig, Juan Carlos (2008). *Los días de miércoles y otros cuentos*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Narvaja de Arnoux, Elvira [dir.] (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Editorial Biblos.